

## 森田信義の説明的文章指導論の変遷

広島大学大学院・院生 篠崎 祐介

### 1. はじめに

近年、批判的思考の役割の重要性が強く論じられている(楠見他編 2011)。国語教育研究においては、批判的読解の指導論が既に提唱されてきたことが知られている(河野 2006)。鶴田(2007)は、批判的読解の動向を踏まえ、新たな実践を拓いていくべきことを主張している。このような批判的読解の研究を進展させていくためには、批判的読解の指導論の前史を踏まえる必要がある。そこで、国語教育研究における批判的読解の代表的な理論の一つである、森田信義の説明的文章指導論を取り上げる。

森田は、1977年に発表した論考「主体的に読むということ」から30年以上にわたり、説明的文章の読みの指導理論を構築してきた。1980年代の説明的文章指導の研究において、森田は、小田迪夫や渋谷孝と並び、大きな成果を挙げ、以後の説明的文章指導研究に多大な影響を与えてきた(寺井 1990、難波 1998)。2011年には『「評価読み」による説明的文章の教育』が刊行されている。こうした森田の理論は現在も理論的にも実践的にも一定の影響力を有する(矢原 2006、寺井 2007、星田 2013、吉川 2013 など)。

そうした中で、森田の理論を体系的に検討しようとした研究に河野(2006)がある<sup>1</sup>。

河野(2006、pp.115-159)は、小松善之助や大西忠治などの批判的読解に関する読みの指導論を、学習者論、目標論、教材論、方法論の観点から、それぞれ検討している。森田の理論に関しては、四つの著書(森田 1984、森田編 1988、森田 1989、森田 1998)を検討の対象としている。その結果、とりわけ森田(1984)が、読者と筆者の「葛藤」によるコミュニケーション的な意味の創出や学習者の認識変容という可能性を有するとして高く評価する。しかし、次第に読みの対象が「筆者の認識」から「論理・構造」へと変化したことを、「葛藤」や「〈対話〉」の可能性の消失として「後退」と捉えている。その可能性の消失の原因として、「評価読み」の対象が「筆

者の認識」ではなく「教材の表現」に向かったことを挙げている。

しかし、河野(2006)は、森田の理論の重要な構成要素である「評価」や「論理」などの概念の変容を検討していない。また、検討の対象を四つの著書に限定している。

そこで、次の手順で、森田信義の説明的文章指導論の変遷の整理と河野(2006)の追試を行った。

まず、森田の執筆した100以上にわたる論考を調査し<sup>2</sup>、森田の説明的文章指導論の変遷を、説明的文章の読みの名称、読みの層、読みの対象という観点から、次の四期に分けた。

- I期(1977~1988) 「評価読み」名称付与以前
- II期(1988~1991) 「表現」の分化
- III期(1992~2004) 「論理」の拡張
- IV期(2005~2011) 読みの二層化

そして、四期の理論的特徴を記述・分析した上で、理論の変遷を整理し(2)、河野(2006)の森田理論の検討結果を検証した(3)。最後に、森田理論の変遷の要因を考察し(4)、今後の説明的文章指導論の展開についての展望を述べた(5)。

### 2. 森田の説明的文章指導論の変遷

#### 2-1. I期—「評価読み」名称付与以前

I期は「主体的に読むということ」(1977)から『説明的文章の研究と実践』(森田編 1988)までの論考が発表された時期とする。I期を代表する文献には、上記の二論考の他に、『認識主体を育てる説明的文章の指導』(1984)や「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」(1987)がある。

I期を他の時期と区別する特徴の一つは、名称が未確定なことである。森田が目指すべきと考える読みには、いくつかの異なる名称が当てられている。たとえば、森田([1977]1993)の時点では、「書き手の立場で読む」(p.348)、「主体的に読む」(p.351)ということが理想的な読みの姿として表現されている。他には、説明的文章の読みのあるべき姿を指す

語として、「認識過程追究」の読み」（森田 1984、p.75）や「情報の受け手を、送り手の立場に立たせる読み」（森田 1987、p.72）、「送り手を評価しながら読む説明的文章の読み」（森田 1987、p.73）などという呼称がある。また、「筆者の肩ごしに読む」説明的文章の指導」（森田 1987、p.72）という表現が用いられることもある。

この時期は、「評価」や「確認」という語は用いられるものの<sup>3</sup>、「評価読み」という名称は使用されていない。

I 期の特徴のもう一つは、読みが三層をなすとされ、第一層:「内容」（他に「内容・ことがら」など）→第二層:「表現」（他に「表現・論理展開」など）→第三層:「筆者」（他に「筆者像」など）という段階で読みが進行するとされることである（図 1）。また、読みや教材研究の観点も、次のように「内容・ことがら」、「表現・論理展開」、「筆者」の三つとしている。

- (1) 内容、ことがらの理解（を主とする）
- (2) 表現、論理構造の把握（を主とする）
- (3) 筆者の立場の追究（を主とする）

という三つの観点を取り上げた。

これらの観点は、読みの層、段階をあらわしている。「読む」という行為には、読み手の意識が、主として何に（どのような対象に）向けられているかということをもとにして、いくつかの層に分けられる（ママ）。

この層は、たとえば、次の図のようである。

このうちの第一層（I）は、読み手の対象意識が、主として教材の内容（素材、ことがら）に向けられる性格のものである。

第二層（II）は、読み手の対象意識が、教材の表現（用語、文体、論理展開の特色）に向けられるものであり、第三層（III）は、筆者（生産の原点、基盤）に向けられるものであるということが出来る。（森田 1984、p.65f）

第一層・第二層において把握した説明的文章の要素である「内容」と「表現」を基に、第三層で「筆者」を想定するとされる。第三層では、「筆者像を鮮明にする」（森田 1984、p.81）だけではなく、そこで明らかにされた「筆者」あるいは

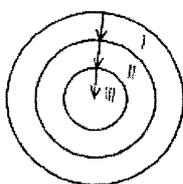


図 1 森田 1984、p.66

は「筆者」が提示した「内容」・「表現」を「評価」することになる。

「内容」と「ことがら」は明示的に区別されていない。ただ、「教材の内容（素材、ことがら）」という表記から、「内容」が「ことがら」を包括する概念のようである。一方、「表現」と「論理展開」（他に「論理構造」）の差異も説明されていない。ただ、「教材の表現（用語、文体、論理展開の特色）」という表記がなされているように、文章全体に関わるようなマクロな表現（たとえば文章構成など）を「論理展開」とし、それらに「用語、文体」のような文章の部分に関わるようなミクロな表現を加えたものを「表現」として捉えているようである。

ただし、森田（1987）以降、「表現」と「論理展開」が別項として区別されはじめる。森田（1987）では、教材研究が「ことがら」、「論理展開」、「表現」、「筆者」の四つの観点で行われている（p.70f）。森田（1988a）においても、教材研究の観点は「内容・ことがらの追究」、「論理展開、表現の追究」、「筆者の追究」とされる一方で（p.16）、教材研究の実際においては、「[論理展開について]」、「[表現について]」として細分化される（p.18f）。こうした「表現」と「論理展開」の分化はII期において明確に表れるようになる。

なお、「筆者」は、読者が実在する筆者により書かれた説明的文章を基にして想定しうる筆者の像を指している。その「筆者」の「認識」と読者の「認識」とで「葛藤」が起こることにより、読者の認識が変容する（新たな認識が創出される）と捉えられていた。その「葛藤」は、読者が「筆者」を「評価」することによってなされるとされる。この「評価」には、「内容」と「表現」を踏まえて「筆者」を評価するという意味合い（筆者への評価）と「内容」・「表現」を通して想定された「筆者」を踏まえて「内容」・「表現」を評価するという意味合い（筆者の立場に立った文章への評価）とがある。

## 2-2. II期—「表現」の分化

II期は「説明的文章教材研究論(1)」（1988）から『説明的文章教材の実践研究文献目録第二集』（森田編 1991）までの論考が発表された時期とする。代表的な文献には、『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』（1989）がある。

II期では、目指すべき読みの姿を指す語として「評

「評価読み」という呼称が用いられるようになる。また、「確認読み」も用いられるようになる<sup>4</sup>。「確認読み」と「評価読み」は次のように説明されている。

ではありのままの理解を超える読みとはどのような読みを指すのであろうか。それは、筆者の工夫の評価をすることである。筆者はことがら・内容の取り上げ方に際して、これこれの工夫をしているが、その工夫はなぜなされたのか、工夫は成功しているのか、問題はないのか。筆者は説明の論理の構築に際して工夫をしているが、その工夫には矛盾はないか。その工夫のおかげで、説明の対象となっている事象が十分に解明されているのか。筆者は、ことば選びに際して工夫しているが、その工夫は効果があるか。総じて、筆者の工夫は、説明の対象である事象の本質の解明に成功しているのかどうかを問う読みが必要になってくる。さらに、工夫を問う読みの過程で生じた疑問、問題を解決する読みである。このような読みを、「評価読み」と呼び、何が、どのように書かれているかを文章に即して理解し、確認する読みを「確認読み」と呼んでおきたい。(森田 1989, p.41)

Ⅱ期を他の時期と区別する特徴の一つは、読みの対象が「内容・ことがら」、「表現」、「論理」の三観点から捉えられるようになることである。

Ⅰ期においては、ミクロな「表現」である「用語、文体」などとマクロな「表現」である「論理展開」が「表現」として括られていた。Ⅱ期では、それらが説明的文章の異なる要素として区別されるようになる。すなわち、論理的な認識の方法によって書かれる説明的文章の構成要素が、「ことがら・内容」、「論理」、「表現」と明記されるようになる(森田 1988b, p.82 など)。そして、それらを読むことを通して「筆者」が明らかになるとされる。

ただし、読みの層はⅠ期と同様に三層である(図2)。第一層は「内容・ことがら」、第二層は「表現」と「論理」、第三層は「筆者」を対象とする読みである。なお、第一層・第二層の読みが「確認読み」、第三層が「評価読み」として位置づけられている。

また、Ⅱ期では、「筆者」の認識について、説明的文章の構成要素を明らかにすることにより想定される「筆者」の認識は「表現者の認識」とされ、実在する「筆者」の認識は「原認識」とされる。

一方、読者の「認識能力」については、「筆者」が説明的文章として何をどのように構築したかを

「確認」し「評価」することによって育つとされる。この「評価」は、読者の「認識」と「筆者」の「認識」との「葛藤」により、新たな「認識」の創造を目指す行為とされる。また、「評価」は、「確認」の後に行われるものではなく、「確認」と同時進行的に行われるとされている。

なお、Ⅱ期の「論理」を、他の時期と区別するために、以後「論理(展開)」と表記する。これはⅡ期では、「論理」だけでなく「論理構造」や「論理展開」と表記されることがあることによる。

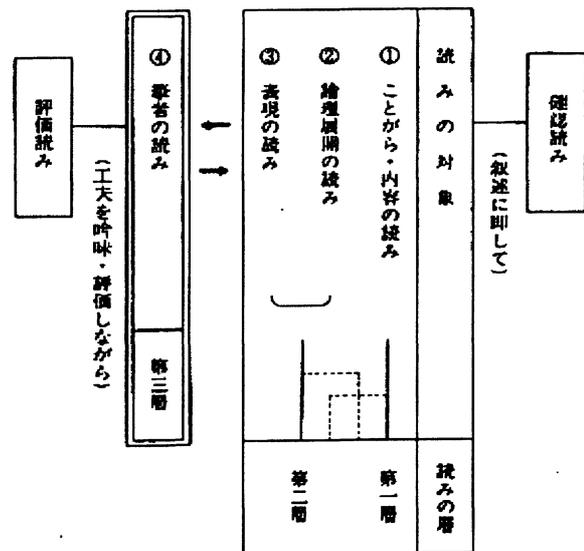


図2 森田 1989, p.42

### 2-3. Ⅲ期—「論理」の拡張

Ⅲ期は「説明的文章教材の個性とその指導」(1992)から「説明的文章指導論の創造」(2004)までの論考が発表された時期とする。Ⅲ期を代表する文献には、『説明的文章教育の目標と内容』(1998)がある。他に、『国語科教育学の基礎』(森田他 1993)、『初等国語科教育学』(森田編 2002)や「説明的文章指導論の史的考察Ⅰ」(1992)から「説明的文章指導論の史的考察Ⅸ」(2003)までの説明的文章指導に関する先行研究の一連の考察などがある。

Ⅲ期の論考の多くは、「説明的文章指導論の考察」のような先行研究の考察や『初等国語科教育学』のような教科一般への提言などであり、自身の読みの理論に関する説明が少ない。そのため、Ⅲ期とⅡ期あるいはⅣ期との区別は判然としない側面がある。

しかし、Ⅲ期は次のような特徴を有する時期と捉えることによって、他の時期と区別できる。

Ⅲ期では、「論理」が、「ことがら・内容」と「表現」を包括する位置づけを与えられる(図3)。

「論理」とは、認識の対象になっているものごとの間の関係(脈絡や構造)であると規定しておく。私たちが説明的文章において(を通して)出会う論理は、内容と言語(形式)の統一されたものである。(森田 1998、p.91)

一方で、「書き手の論理を尊重する」(森田 1993a、p.24)のように、論理概念が、説明的文章の構成要素としての意味を指すだけではなく、「筆者の基盤(意図、思想等)」(森田 1989、p.45)という意味にまで拡張される<sup>5</sup>。説明的文章の構成要素としての「論理」も、「筆者の考えのすじ道」

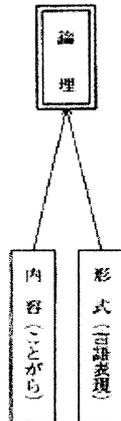


図3 森田 1998、p.92

(森田 1998、p.66) というように「論理(展開)」のような「文章構成」の意味に留まるものではない。

そのため、「論理」を読むことが「説明的文章教育の根幹」(森田 1998、p.67)、「内容主義と形式主義を統合する契機」(森田 2002、p.84)などと重要な位置づけを与えられるようになる。

このような論理概念の変容及び重視に伴って、「筆者」へ焦点が当てられなくなっていく。森田(1992b)のように「書き手のものの見方・考え方の個性」(p.8)などを問題にするということは示されているものの、読みの段階・観点として筆者像を明らかにすることは少なくとも明示化されなくなる。特に、森田(1993b)では、森田(1989)の「教材研究の観点」から「「筆者」の研究」という観点が削除される形で、教材研究の具体的観点が示されている<sup>6</sup>(p.140f)。

このように、Ⅲ期では、「論理」がⅡ期までの(「認識」・「論理的認識」の主体である)「筆者」とほぼ同一の位置を担うようになる。

この位置づけの変化は、認識概念の変容とも関連している。Ⅲ期においても、初期では説明的文章を指導する意義は、次のように読者の認識変容と捉えられている。

読み手を認識の主体と見る場合、説明的文章の読みとは、認識主体の変革を意味する。(森田

1993b、p.130)

しかし、徐々に論理概念が認識概念を包括するようになる。そのため、読者の「認識」の変容ではなく、読者の「論理」の変容として、説明的文章指導の意義が捉えられるようになる。たとえば、次の箇所における「教材の論理」と「読み手自身の論理」は、それぞれかつての「筆者の認識」と「読み手の認識」と同等の位置を与えられていることがわかる。

教材を叙述に即して性格に読む能力(これを「即情報」能力と呼んでおく)が重要であることに疑問の余地はない。問題は、それが、読みの最終目的かどうかにある。

結論的にいえば、説明的文章の読みとは、教材に即しながら、しかも教材に対決することである。教材の論理を教材に即して理解しつつ、読み手自身の論理を創造することである。(森田 1996、p.70) 論理概念が認識概念までもを包括するようになるのに伴って、河野 2006 も指摘するように、認識変容に焦点が当てられなくなる。「認識力」は「評価読み」によって育つとされる一方で、読者と筆者の「認識」の「葛藤」には焦点が当てられなくなる。

また、Ⅲ期では、読みの層が問題にされない。「内容」と「表現」そしてそれらを包括する「論理」という説明的文章の三つの対象を、「確認」し「評価」することが読みとして捉えられてはいる(たとえば、森田 1992b、p.7)。一方、Ⅱ期までの「三層」のように読みの層については言及されていない。なお、Ⅲ期において、「評価」の良否・優劣の判断基準が次のように定義されるようになる。

評価とは、教材の内容、論理、表現の価値の判定である。優れたものは、優れたものとして受け入れ、問題のあるものは、問題のあるものと認定して、受け入れを保留ないしは拒絶する読みである。(森田 1992a、p.59)

なお、「評価読み」という名称の他に「対情報読み」が用いられる場合がある。その場合、「確認読み」は「即情報読み」と対応する(森田 1996 など)。

#### 2-4. IV期一読みの二層化

IV期は「「わかる」の位相」(2005)から『「評価読み」による説明的文章の教育』(2011)までの論考が発表された時期とする。代表的文献には、上記以外に、『新訂国語科教育学の基礎』(森田他 2010)などがある。

IV期を他の時期と区別する特徴の一つは、読みが二層四段階として把握されることである。この二層は「確認」→「評価」という読みの深まりとみなされている。その各層において二段階が位置づけられており、一段階目に「ことがら・内容」を、二段階目に「ことがら・内容」の相互関係（すなわち「論理」）を読むとされる。

**第一層：教材内部の読み**

- レベル1：部分の独立した事実・情報の読み
- レベル2：部分相互の関係の読み、全体の構造の読み

**第二層：教材の外部からの読み**

- レベル3：事実・内容にかかわる評価的読み
- レベル4：教材の全体構造、部分相互の構造化にかかわる評価的読み（森田 2005、p.106）

また、IV期では「評価読み」の定義が明確に示されるようになる。

「評価読み」とは、「確認読み」として読み取ったもの（ことがら・内容、表現方法、論理）を、それらの妥当性や問題の有無という観点から吟味・評価することであり、また、問題があるものについては、その問題を解決する方途を探り、実際に解決、改善してみるという行為を指している。（森田 2011、p.23）

ただし、「確認読み」と「評価読み」は同時進行的に行われるという想定は変更されていない。

確認読みと評価読みの関係は、通常考えられているように、確認読み（正確な読解、解釈）から評価読み（評価、意味づけ）へとというように、段階的に整然と進んでいるものでもないし、相互に独立した別個の読みでもないのである。（森田 2008、p.6）

この想定は、「確認読みと評価読みの関係は、前者が後者の土台、前提になるというよりも、前者は、後者に内包される関係であると考え」（森田 2008、p.6）ことによって支えられている。「読み手の諸反応（疑問、納得、批判、意見等）の根拠や妥当性を検討する過程に、確認のための読みは必須である」（森田 2008、p.6）と考えられているのである。

読みの層のレベル3・4において、「評価読み」ではなく「評価的読み」とされているのは、次のような理由が考えられる。「評価読み」は（「確認読み」と同時に）読みの過程全体において行われる。

そのため、その全体の一部である段階に「評価読み」という語を使用すると齟齬が起こる。そこで、（森田によればいずれも「評価」とされる）読みにおける予測的な側面（情報のトップダウン的処理）と読みにおける批評的側面（価値づけ）とを区別するために、後者の側面のみを意味する読みのあり方を「評価的読み」としたと考えられる。

**2-5. まとめ**

森田理論の変遷を、読みの方法・層・対象に焦点をあてると、図4のようにまとめられる。

	読みの方法	読みの層	読みの対象	
I	確認	第一層	ことがら・内容	筆者
	確認	第二層	表現、論理展開	
	評価	第三層		
II	確認	第一層	ことがら・内容	筆者
	確認	第二層	論理(展開) 表現	
	評価	第三層		
III	確認/評価		ことがら・内容 表現	論理
IV	確認	第一層	ことがら・内容 表現	論理
	評価	第二層	ことがら・内容 表現	論理

図4 森田の読解概念の変遷

**(1) 読みの方法と読みの層**

読みの方法はI期からIV期まで基本的に「確認」から「評価」へと展開するとされる。学習指導において「評価」が最終目的であると同時に、読みの段階も「評価」が最後に位置づけられる。

一方、「確認」と「評価」が同時に進行する場合もある。ただし、その場合の「評価」は、読みの構えづくりや読みにおける予測の意味合いで用いられており、価値づけや価値判断、賛否の表明という意味合いでの「評価」とは異なっている。すなわち、読解におけるボトムアップ型の情報処理を「確認」と呼び、トップダウン型の情報処理を「評価」と呼んでいるのである。

II期まで第三層の読みの対象とされていた「筆者」の位置が変化するのに伴い、読みの層は三層から二

層へと変更されている。この変化は、読みの層が、はじめは読みの対象に応じていたのに対し、のちには読みの方法に応じることを示している。「何を」「どのように」ということばを用いるなら、三層の読みの時点では「何を（何をどのように筆者が書いたのかを）」読むのかを問題にしていたのに対し、二層の読みでは「どのように」読むのかを問題にしていることを意味する。読みにおける「評価」の役割を強調した変化と捉えることができる。

## (2) 読みの対象

Ⅱ期で「評価読み」という名称が用いられるようになるのに対応して、Ⅰ期で「表現」に内包されていた「論理展開」が、Ⅱ期で「表現」とは独立した位置づけを与えられるようになる。

こうした変化は、語句や文法といったマイクロな「表現」（いわば、文）よりも段落や構成といったマクロな「表現」（文章）のほうが重要度が高いと認識されるようになったことを示しているであろう。

そして、次第に「論理(展開)」は「論理」として「内容」と「表現」を止揚する位置づけを与えられるようになる。そうした論理概念の位置づけの変化に伴い、説明的文章の表現主体である筆者概念の位置づけも変化する。

森田理論では「筆者」も「論理」も説明的文章の「内容」と「表現」を止揚する役割が与えられた。しかし、「筆者」は説明的文章の外部に位置するのに対して、「論理」は内部に位置する。すなわち、「論理」は説明的文章の構成要素でありながら、「内容」と「表現」を止揚する役割を有する。

一方で、「論理」は「認識」という意味合いも有するようになる。筆者や読者の「認識」の変容が問題にされていた。それが、筆者や読者の「論理」の変容として捉えられるようになった。

このように論理概念は、文章構成から論証関係及びことから相互の関係、そして筆者や読者の思想・思考を包括するようになる<sup>7</sup>。

また、Ⅲ期以降では「評価読み」の他に「対情報読み」などと呼ばれることがある。この読みの名称からも、読みにおける評価の対象が、筆者ではなく説明的文章の構成要素へと変化していることがうかがえる。

論理概念は初期の筆者及び認識概念の役割に取って代わる形で変容しており、「評価」の対象の内実

は大きく変化していない。

## 3. 考察1—河野(2006)における森田理論の考察の検証

河野(2006)では、森田理論は、「筆者の認識」ではなく「論理」という「教材の表現」を読みの対象としたことにより、「認識」相互の「葛藤」の可能性を失ったとされる。

たしかに、読みにおける「評価」の最終的な対象は「筆者」から説明的文章の構成要素である「論理」へと変化している。しかし、先に、論理・認識・筆者の概念も同様に変容していることを明らかにした。「評価」の最終的な対象とされた論理概念は、文章の構成要素に留まらず、かつての「筆者の認識」に相当するものへと拡張されていたのである。

こうした本稿の検討結果に照らせば、読みの対象が「認識」から「論理」へと移行したことによって、「葛藤」の可能性が失われたとまではいえない。

その可能性が消失したとするのは、次のように「表現者の認識」と「教材の表現」とを同一視しているためであろう。

森田の考える「評価読み」では、筆者の認識を「原認識Ⅰ」と「表現者の認識Ⅱ」という二段階に捉え、学習者には表現者の認識Ⅱに向かって「評価読み」することでよとしている。これは、表現に表れた筆者の認識のあり方ということになる。つまり、森田の「評価読み」では、教材の表現に向かって評価が行われることになる。(河野2006, p.158)

ここでは「表現者の認識Ⅱ」が「教材の表現」と読みかえられている。

しかし、「認識Ⅱの筆者の肩ごしに読む」(森田1989, p.36)という文言にも表れているように、森田理論における「表現者の認識Ⅱ」と「教材の表現」とでは質的な異なりがある。「認識Ⅱ」を基に表現された文章が「教材」であり、読者はその「教材の表現」を基に「認識Ⅱ」を想定するとされているのである。

「葛藤」は、読者の既有知識や価値観などとは異なる考えを読者が差異や矛盾として認識したときに生じるとされることから、「葛藤」の可能性は残る。

ただし、「葛藤」の可能性の有無は、「評価」がどのような目的においてどのような基準により行われるかに依存する。もし「評価」において、読者の

既有知識に照らし、それに適合しないという理由で否定するなら、「葛藤」の可能性は生じないだろう。

#### 4. 考察2－森田理論の変遷の要因

森田理論の全体の変遷が生じた要因を推察する。

変遷の要因の一つとして術語を定義しなかったことが考えられる。定義を明確にしなかったため、語の意味範囲が拡大したり、他の語との相違が不明瞭になった可能性がある。たとえば、森田理論の重要概念である「評価」や「論理」などの定義が明示化されるのは、Ⅲ期以降である。また、他の重要概念である「確認」や「認識」の定義は明確に示されていない。

また、森田は青木幹勇や西郷竹彦、小松善之助などの理論を参照したことを示している。しかし、そうした理論との共通点や相違点は明確に示されていない。理論構築において他者からの批判や他者の研究成果の影響を受けことも変遷の要因の一つとして挙げられよう。

一方、理論に内在する課題が変遷を生じさせた可能性もある。

森田の理論において、PISA 以前から、読みにおける読者の役割、とりわけ「評価」の重要性が強調されていたことは特記に値する。しかし、この「評価」には次のような課題がある。

一点目は「評価」の基準が明確にされなかったことである。「評価」にはある種の知識を有している必要があるにも関わらず、そのような知識の問題は十分に論じられていない（中村 2008、上田 2010）。

二点目は「評価」の方向性が示されなかったことである。「評価」は学習者の「認識力」向上のために指導上必要とされてはいる。しかし、コミュニケーション上必要な「解釈」が十分に位置づけられていないため（篠崎 2013）、「評価」が自己目的化し、教材（筆者）か学習者（授業者、読者）かという二項対立的な構図へと結びついてしまう。

このような課題を解消するために変遷が生じたと考えられる。たとえば、「筆者」から「論理」への移行は、筆者と読者の対立的図式を避けるための方策の一つとして捉えることができる。「筆者」という表現では、「評価」の対象が筆者の人格そのものへと向かう恐れがある。読者同様に筆者を個性的な存在とみなす理論にとって、その存在を否定的に価値づける可能性は回避する必要があるだろう。そこ

で、「評価」の対象を、「筆者」ではなく、筆者の思考の表れであり説明的文章の要素でもある「論理」とすることによって、そうした危険を回避しようとしたのであろう。

#### 5. おわりに

説明的文章指導論にとって、森田理論で「論理」によって内容と形式の統合が図られたことと学習者（読者）の主体性が強調されたことの意味は大きい。しかし、読者と筆者との相互理解の可能性については、今後さらなる検討が必要であろう。一方で、青山・森田（2006）などの森田理論に基づく実践は、森田理論の課題を克服する可能性を示唆する。こうした検討を今後の課題とする。

#### 【注】

- 1 森田（1987）に焦点を当てた先行研究には、上田（2010）や阿部（2011）などがある。
- 2 ただし、共著論文は分析・考察の対象外とした。共著者が執筆時以前の森田理論を参照して執筆した可能性があるためである。
- 3 森田（[1977]1993）は、「評価」を用いておらず、「説明の論理（方法）を確認し、感想や意見をもつ」（p.352）のように、文章や筆者への価値づけを主張していない。また、「確認」は「読み手のものの見方や考え方、あるいは感じかた」（p.349）に向けても用いられている。
- 4 ただし、森田（1988b）においては、「確認読み」という表記はなく、「確認の読み」（p.80）や「確認読み」（p.78）といった表記がなされている。
- 5 森田（1984）には、「このこと（＝「対象化（評価）」…篠崎注）は、筆者を尊重しながらも、同時に自らを大切にすることである」（p.74）とある。「筆者の論理」は、この「筆者」と同等の位置を与えられている。
- 6 「論理展開の工夫」の「随想的な部分はないか」も削除されている。
- 7 幸坂（2012）のPLTを用いるなら、「Ⅰ 言語・物事の関係」の観点に含まれる要素に「Ⅱ 人の頭の中で起こる思考」の観点に含まれる要素も加えられるようになったと捉えることができる。

#### 【引用文献】

青山之典・森田信義（2006）「小学生による批判読

- みの実際」『学校教育実践学研究』12, 189-201
- 阿部昇 (2011) 「戦後国語科教育における説明的文章の批判的読解指導に関する考察(その2)」『研究紀要』(13), 19-29
- 上田祐二 (2010) 「批判的に読むことの授業づくりの視座—説明的文章指導における批判の基準の検討を通して」『旭川国文』(21・22), 26-40
- 河野順子 (2006) 『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に』風間書房
- 吉川芳則 (2013) 「説明的文章の領域における実践研究」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書
- 楠見孝・子安増生・道田泰司編 (2011) 『批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣
- 幸坂健太郎 (2012) 「国語科教育に関する雑誌掲載論考における「論理」・「論理的思考」概念の調査—2000年以降の論考を対象として」『国語科教育』72, 41-48
- 篠崎祐介 (2013) 「国語科教育における批判的読解指導の研究—森田信義の評価概念における「解釈」の位置づけに焦点を当てて」『教育学研究ジャーナル』(13), 11-19
- 鶴田清司 (2007) 「読解力を高める国語科授業のあり方 その二・批評すること」『教育科学国語教育』(676), 127-131
- 寺井正憲 (1990) 「説明的文章の読解指導研究の文献レビュー—問題状況に関する現状認識を中心に」『国語指導研究』3, 21-38
- 寺井正憲 (2007) 「説明的文章における批判的な読みの学習指導」『実践国語研究』(282), 123-127
- 中村暢 (2008) 「社会科学的説明的文章の指導における「社会認識」の有効性」『国語科教育』63, 43-50
- 難波博孝 (1998) 「説明文指導研究の現状と課題」『両輪』(26), 6-15
- 星田泰輔 (2013) 「クリティカルに読むことの指導に関する—考察—クリティカル・シンキング育成の観点から(国語科の場合)」『教育学研究紀要(CD-ROM版)』58, 200-205
- 森田信義 ([1977] 1993) 「主体的に読むということ」大槻和夫・吉田裕久編『国語教育基本論文集成 第26巻 国語教育方法論 3 指導過程論』明治図書, 345-353
- 森田信義 (1984) 『認識主体を育てる説明的文章の指導』溪水社
- 森田信義 (1987) 「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」『国語科教育』34, 66-73
- 森田信義 (1988a) 「説明的文章指導の現状と課題」森田信義編『説明的文章の研究と実践—達成水準の検討』明治図書, 10-28
- 森田信義 (1988b) 「説明的文章教材研究論(1)」『広島大学学校教育学部紀要, 第Ⅰ部』11, 77-89
- 森田信義 (1989) 『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書
- 森田信義 (1992a) 「説明的文章教材の個性とその指導」『国文学攷』(132・133), 51-60
- 森田信義 (1992b) 「説明的文章教材論(3)—小学校国語教科書における「学習の手引」の研究」『広島大学学校教育学部紀要, 第Ⅰ部』14, 1-12
- 森田信義 (1993a) 「説明的文章指導論の史的研究Ⅱ—「東京都青年国語研究会(青国研)」の場合」『広島大学学校教育学部紀要, 第Ⅰ部』15, 13-26
- 森田信義 (1993b) 「説明的文章教育の研究」森田信義他『国語科教育学の基礎』溪水社, 126-160
- 森田信義 (1996) 「「対情報」教育としての説明的文章の指導」『言語技術教育』(5), 70-73
- 森田信義 (1998) 『説明的文章教育の目標と内容—何を、なぜ教えるのか』溪水社
- 森田信義 (2002) 「説明的文章の学習指導の理論」森田信義編『初等国語科教育学』協同出版, 75-89
- 森田信義 (2005) 「「わかる」の位相—説明的文章の読みの場合」『広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部』(54), 105-114
- 森田信義 (2008) 「説明的文章の読みの能力構造論—「評価読み」を中心に」『鈴峯女子短期大学人文社会科学集報』55, 1-15
- 森田信義 (2011) 『「評価読み」による説明的文章の教育』溪水社
- 矢原豊祥 (2006) 「「読解力」をどう捉え、どう育てるか—「評価読み」の有効性」『国語教育研究』(47), 126-135